

広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第64号 2015 121-130

説明的文章の読みの学習指導における評価の課題

— 中学校教師へのインタビューを通して —

村 井 隆 人

(2015年10月15日受理)

The Issues of Assessment in Reading Instruction of Expository Text

— Based on interviews with junior high school teachers —

Takato Murai

Abstract: The text that students have once read during their classes are often used in summative assessment of reading expository text. In this paper, I investigated factors of continuing the summative assessment by interview with junior high school teachers and considered the solution of the assessment issue in reading instruction of expository texts. As the result of this investigate, I found four main factors: (1) difficult of teacher's immature view of reading ability and assessment, (2) belief that student and their parents don't understand the new assessment, (3) dilemma that colleague maintain previous method, (4) difficult of absence of new method in assessing reading expository text. Above all, study of reading instruction of expository texts is needed to approach (4) difficult of absence of new method. Also, the approach is needed to focus on critical reading.

Key words: expository text, assessment, summative assessment, junior high school

キーワード: 説明的文章, 教育評価, 総括的評価, 中学校段階

1. 問題の所在

近年の教育評価論では、標準テストを「テストのためのテスト」と批判し、それを乗り越えるものとして、「真正の評価」に注目が集まっている。これを形成する学力からみれば、学校の中でしか通用しない学力ではなく、実社会の場面で活用できる学力の育成が求められているといえよう。説明的文章の読みの学習指導の中では、「真正の評価」の対象として、批判的な読みをあげることができる。批判的な読みの指導はPISA ショック以降の読解力に関する政策や、学習指導要領の改訂を背景に、現場での実践が増加しているという¹⁾。しかし、批判的な読みの評価に関する研究は充実しているわけではない²⁾。このような状況の中で、教師は、批判的な読みの学力の育成を目指しつつも、評価については模索段階にあると考えられる。批

判的な読みのような高次の学力の評価は総括的評価として行われるが、中学校・高校学校の読むことの総括的評価の中心である定期テストは、既習の文章を出題しているという点に課題がある。既習の文章を用いる限り、読解内容の暗記が得点の要因となる可能性を排除できず、また、それを暗記することが読むことの学習であるという学習観を助長してしまう。この課題に対して、初見の文章を出題すべきであるという主張がなされてきたが³⁾、現在でも、既習の文章を使用することが大半だと考えられる。

既習の文章を用いることに対する問題意識は研究者にも教師にも共有されていると考えられる。では、なにがその解決を妨げているのだろうか。松沢伸二と加藤茂夫は、高等学校英語科のリーディングの定期テストをめぐる同様の問題について、研究者や実践者の論考を手がかりに、2つの立場の存在が問題の解決を妨

げているとする⁴。

以上の通り、評価の研究者は暗記学習の確認にすぎなくなるので、定期考査には授業で一度読んだ文章を使うべきではないと主張しているものの、高校生を指導する教員は授業をよく聞き、理解し、テストに向けて復習し、覚えることを通じて学力をつける行為を励ますことが、定期考査の大事な役割の1つであるから、授業で一度読んだ文章を使うべきだと判断している、という2つの立場が存在している。

松友と加藤は、後者のような価値観で行われるテストは、「(言語についての) 知識・理解」の評価としては適切であっても、読みの理解などの評価には別種の方法を用いるべきだとしている。総括的评价の役割は、学習の成果を客観的に評価し、それを評価関係者に提示することであるといわれているが、実際には、読むことの定期テストには、教師の学習観・学力観・評価観が強く反映されている。このような価値観に、従来の定期テストを継続する要因や、批判的な読みの評価の課題が表れると考えられる。

本稿ではこのような問題意識にたち、とくに説明的文章の読みの学習指導に焦点をあて、中学校教師が従来型の定期テストを継続させる要因をインタビューによって明らかにし、そこから説明的文章の読みの学習における評価の課題を明らかにする。方法として、説明的文章の読みの学習指導に関わる論考などを手がかりに教師が定期テストを継続させる要因について仮説を立てる。それをもとに質問項目を作成し、インタビューを行う。そして、インタビューの結果を仮説と照合し、考察を行う。

2. インタビュー調査の仮説と方法

2-1. 定期テストを継続する要因の仮説

定期テストが継続される要因としては、教師同士の関係や、教師の置かれている状況から生じる困難・葛藤・信念に起因するものが考えられる。次の4つの要因を仮定した。

①評価方法に関する困難

英語教育や日本語教育の分野においてはテスト理論などに基づいた「読むこと」の評価に関する教師向けのハンドブックが存在しているが⁵、国語教育において同様の書は見られない。そのため、教師の評価方法に関する知識などは経験的なものに傾かざるを得ない。結果として、読むことの評価をどのように行えばいいのかかわからない、という困難が生じ、従来型のテストを継続することが考えられる。

②教師同士の関係に関する葛藤

①評価方法に関する困難を乗り越える方法として、テスト論などを独自に学ぶことが考えられる。澤口哲弥はPISA調査などを検討し、説明的文章のクリティカル・リーディングの学力評価問題を作成・実施している。しかし、次のような困難があるという⁶。

ここで少し触れておかなければならないのが、現在、高等学校においては、授業を担当した教諭がそれぞれテストを作る、というかつて多かった慣習は崩れ、多くは、学年あるいは科で統一のテスト問題が実施されることが多い。したがって、平均的な問題作成にならざるを得ず、授業者の持ち味は出しにくくなっている。

ここから、教師が評価方法を開発したとしても、同学年を担当する教師の同意が得られない場合、結果として従来型のテストを継続することが考えられる。

③高校入試制度による葛藤

中学校では、高校入試制度や入試問題に合わせた指導が優先され、結果として従来型のテストを継続することが考えられる。田近洵一は、中学校の教師が入試対策のために指導が性急にならざるを得ず、「そうはなるまいと意識していても、偏差値偏重の教育状況の中で、教員は、指導をテストに合わせるようになる」と述べている⁷。同様に高木展郎も「受験や進学を中心に学力が考えられてきたこれまでの学校教育における学力観を転換しなくては、【確かな学力】を育成することはできない。」と述べている⁸。このように、指導や評価において入試制度に合わせた指導が展開され、従来型のテストに留まらざるをえないことが考えられる。

④目標に準拠した評価への移行による困難

2001年の指導要録の改訂により、目標に準拠した評価への移行があったが、そこでは教師の学力観・評価観の問い直しが起こった。当時中学校教師であった堀裕嗣の「(評価規準として：村井注) 何を書けば良いのかさえもわからない」、「そもそも生徒たちが何をできたら到達目標を達成したと考えればいいのか、それがわからない」という発言は⁹、このことを端的に示している。このような中で、明確な評価基準を作成できないなどの困難を抱えている場合、従来型のテストを継続することや、目標に準拠した評価を適切に行えないことが考えられる。

2-2. 質問項目の作成

ここでは前項で仮定した定期テストを継続する4つの要因をもとに質問項目を作成する。定期テストを継続する要因は、教師の説明的文章の読みの学力観・評価観などによって異なることが考えられる。そこで、

これらの学力観などを把握する質問項目を作成する。つぎに、仮定した4つの要因とそれ以外の要因についての質問項目を作成する。このような手続きによって作成したのが表1の質問項目である。インタビューはこれらの質問項目に基づいて行い、必要に応じて追加で質問を行う。

表1 インタビュー調査の質問項目

1 授業でめざす力 評価で測る力
①説明的文章を読むことを通して身に付けさせようとする力は何か。
②単元終了時や定期テストにおいて①の力はどのように評価しているか。現行の学習指導要領の「読むこと」の指導事項から「語句の意味の理解に関する指導事項」、「文章の解釈に関する指導事項」、「自分の考えの形成に関する指導事項」についてそれぞれ確認する。
③①と②の間にズレを感じることはあるか。
④テスト勉強として復習してほしいことは何か。
⑤④は普通の授業でふり返ってほしい内容と同じか。
⑥定期テストのために特別な指導を行うか。
2 困難などについて
①評価方法に関する困難
ア:評価の方法はどのように習得したか。何を参考にテストを作成しているか。
イ:若手教師に評価の方法を教えるときに何に留意しているか。
②教師同士の関係に関する葛藤
ア:ペーパーテスト以外の評価を定期考査や単元末に行ったことはあるか。ある場合、何がきっかけか。
イ:そのとき、同学年を担当する教師との間に問題は生じたか。
③高校入試制度による葛藤
ア:公立高校入試制度が授業や評価の方法に影響を与えたことはあるか。
④目標に準拠した評価への移行による困難
ア:相対評価から絶対評価へと移行したとき、評価問題の作り方や方法に変化はあったか。
イ:絶対評価に対してどのような課題を感じていたか。
⑤その他
ア:その他に定期テストに対して抱えている問題はありますか。

2-3. インタビューの対象と方法

インタビューは京都市と京都府の中学校教師9名を対象に、2014年8月から10月にかけて行った。便宜的に若手(1年目から6年目)中堅(7年目から20年目)、ベテラン(21年目以上)に分けると、若手4人、中堅2人、ベテラン3人となる。インタビューはICレコーダーを用いて録音し、逐語録を作成した。調査の検討ではこの逐語録を用いた。分析は逐語録と仮説を照らし合わせながら行う。なお、それぞれの教師にインタビューの逐語録を研究の中で使用することの同意を得た。インタビューを行った教師の教職歴などを表2に

まとめた。名前は仮名である。

表2 インタビューを行った教師の教職歴など

名前(仮名)	性別	教職歴 ※()は講師歴	グループ
A	女性	1年目	若手
B	女性	1年目	若手
C	女性	2年目	若手
D	男性	3年目	若手
E	男性	4年目(4年)	中堅
F	女性	6年目(2年)	中堅
G	女性	24年目	ベテラン
H	女性	24年目(2年)	ベテラン
I	男性	31年目(1年)	ベテラン

3. インタビューの分析

3-1. インタビュー分析の手順

インタビュー分析は、既習の定期テストを継続する要因に対する分析を中心に行う。まず、定期テストで評価している学力と、そこから考えられる評価観について確認する。つぎに、仮説とインタビューを、4つの要因にそって照合する。その際、批判的な読みの評価に関わる発言も取り上げることとする。

3-2. 定期テストの実態

ここでは、質問項目の「1授業でめざす力 評価で測る力」における発言から、批判的読みの指導の有無、説明的文章の総括的評価や定期テストの実態について確認する。大きく、総括的評価としての定期テストの位置と定期テストにおける教師の評価観を確認する。

まず、批判的読みの指導の有無を、質問項目の「①説明的文章を読むことを通して身に付けさせようとする力は何か。」から確認する。指導の有無をまとめたものが表3である。

表3 批判的読みの指導の有無

指導をする	指導をしない
A、C、E、G、H、I	B、D、F

指導をしないとしている教師のうちBさんとDさんは、説明的文章の読みの指導の中でそのような指導の必要性を自覚しつつも現状では指導に至っていないという。また、Fさんは教科書を「批評されへん前提で」採録されているものとみなしているため、そのような指導は行わないという。Fさんを除けば、ほとんどの教師が批判的読みの指導の必要性を感じ、全体の半数以上の教師がその指導を行っていることが確認で

きる。

つぎに、説明的文章の読みの学習指導における総括的評価がどのような方法で行われているのかを、質問項目②「単元終了時や定期テストにおいて①の力はどのように評価しているか。」における発話から確認する。ここでは、現行学習指導要領の「読むこと」の指導事項から「語句の意味の理解に関する指導事項」、「文章の解釈に関する指導事項」、「自分の考えの形成に関する指導事項」の3つの学力に対して、どのような評価方法を用いているのかを確認した。その結果が表4である。

表4 総括的評価の方法

	語句の意味の理解	文章の解釈	自分の考えの形成
A	定期テスト	定期テスト	作文
B	定期テスト	定期テスト	なし
C	定期テスト	定期テスト・作文	作文
D	定期テスト	定期テスト	なし
E	定期テスト	定期テスト・話し合い・プリント	作文
F	定期テスト	定期テスト	定期テスト・作文
G	定期テスト	定期テスト	作文
H	定期テスト	定期テスト	作文
I	定期テスト	定期テスト	定期テスト・作文

「語句の意味の理解に関する指導事項」と「文章の解釈に関する指導事項」の総括的評価は、ほぼすべての教師において定期テストでしか行われていない。「自分の考えの形成に関する指導事項」については、ほとんどの教師が、授業で作文などを完成させ、それを評価の対象としていることがわかる。批判的読みの評価はこの指導事項の中に含まれていると考えられる。表3とあわせると、定期テストで批判的読みの評価を行っているのはIさんだけであり、その他の教師は作文で評価している。批判的な読みを定期テストで出題しない理由として、Hさんの発話1を確認したい。

発話1（下線は村井、以下同じ）

H：授業で批判的な読みをしていって、そういった読みの仕方っていうのをテストでできたかっていうふうに問うんじゃないくて、批判的な読みをすることによって、テストの問題が解けるかどうかっていうのをやってきたように思うんです。（中略）説明的文章のテストでは批判的な読みをしながら、その文章の内

容をきちんと、筆者の意図を正しく読みとってそれを通常のテストの中で読み取れたかっていうことを問うていくってことをして、批判的な読み自体をテストで問うってことはちょっと違うような感じがしますね。

村井：ちょっと違うと思うのはどうしてですか。

H：別の形で、そこは問わなければならないのなってうか。定期テストの中で問うような性質のものではもしかしてないのなって。

Hさんの場合、批判的な読みの学力は定期テストでは評価しにくいと考え、定期テストでは、その下位の学力と考える「語句の意味の理解」や「文章の解釈」に焦点をあてた評価問題を作成していることが伺える。また、全ての若手教師から、この指導事項に関わる記述問題について、採点が困難であること、難易度が高いことから出題をしない方がいいと、先輩教師からアドバイスをされたという発話が確認できた。このように、批判的読みの学力に関しては、定期テストでの評価は困難であるという意識が確認できる。ただし、このことは、作文であればその評価が十分に行えていることを意味しない。このことについては3-3の④目標に準拠した評価への移行による困難で確認する。

次に、定期テスト1週間前に復習してほしいことについて確認する。表5は、各教師がテスト前に学習者に復習しておいて欲しいことを整理したものである。

ノートについては便宜的に読解内容と読解方法に分けた。前者は、文章の要約や要旨などの暗記を求める学習であり、後者は、読みの技能や方略の復習を求める学習である。Gさんは音読について、それを繰り返すことで、「文章の内容を覚えてしまうくらい読めなさい」と述べている。これも文章内容の暗記を求める学習といえる。ここから、Fさんを除く全ての教師が定期テストにおいて文章内容の暗記を求めているといえる。

表5 定期テスト1週間前に復習して欲しいこと

	音読	教材を読む	ノート (読解内容)	ノート (読解方法)	プリント など
A	○	○	○		
B			○		○
C	○	○	○	○	
D		○	○		○
E		○	○		
F	○	○		○	
G	○	○		○	
H			○	○	
I			○		

表4と表5から、説明的文章の読みの総括的評価において、「語句の意味の理解に関する指導事項」と「文章の解釈に関する指導事項」の評価は定期テストが中心であり、ほぼ全ての教師が読解内容の暗記が求めていること、読みの技能や方略の学習は半数の教師が求めていることが指摘できる。これは松沢と加藤が指摘した英語教育の定期テストの課題と概ね重なる。

3-3. 総括的評価に関する葛藤・困難・信念

以下では仮説を立てた、定期テストを継続する4つの要因について、インタビュー調査の結果と照合する。

①評価方法に関する困難

ここでは、質問項目の「1-②：単元終了時や定期テストにおいて①の力はどのように評価しているか。」「2-①-A：評価の方法はどのように習得したか。何を参考にテストを作成しているか。」「2-①-I：若手教師に評価の方法を教えるときに何に留意しているか。」における発話を中心に確認する。インタビュー記録では、学力観・評価観が未成熟なために評価の方法に困難を抱えている場合と、評価方法の不在による困難の2つが確認できた。

前者については若手の発話や、中堅・ベテラン教師が語る若手像の中から現れた。発話2は、Aさんに「文章の解釈に関する指導事項」の評価方法について尋ねた場面である。

発話2

A：解釈に関しては、なんか分かんないですけど、筆者の主張について自分の考えを400字で述べていうのを一番最後にもってきました。
(中略)

村井：ちょっと思ったんですけども、自分の考えのほうですかね、解釈のほうではないですよね。たぶん、このなんか要約を半分を使って意見を書きなさいっていうのは、これは自分の考えですかね。

A：わたし、わたしは自分の解釈はどうしてるんだろう。

「文章の解釈に関する指導事項」の評価方法について尋ねているが、Aさんは「自分の考えの形成に関する指導事項」の評価方法について答えている。稿者がそのことを指摘すると、Aさんは「わたしは自分の解釈はどうしてるんだろう」と述べている。このように、発話2からは、Aさんが自身の評価している学力について十分に理解できていない様子が確認できる。同様の反応はDさんとBさんにもみられた。また、HさんやIさんといったベテラン教師が語る若手教師も同様の困難を抱えていた。この困難に対して、若手

教師は他の国語教師との話し合いや、問題集の問い方の検討を通して、学力観・評価観を成熟させていくようだ。発話3はHさんが学力観・評価観を成熟させていく経験について述べている場面である。

発話3

H：昔はよくね、二人で組んでやっていたので、(先輩の国語の教師に)先に作ってもらって、(中略)すごく論議して、問い方であるとか文
言っているのはやっぱりものすごく話し合っ
て作ってたんですよ。(中略)ものすごく論議しながらずっと作ってきたのが最初の10年ぐらいだったと思うんです。

村井：そこで磨いていった感じですね。

H：そうですね。磨かれたとしたらですね。(中略)
それとあと、たくさん問題集見ていろんな問
い方は見ますね。

同様の発話はEさんやGさんにもみられた。このように、若手の場合、学力観・評価観が未成熟なため、評価の方法に困難を抱えているといえる。それはテストについての話し合いや、問題集を検討することなどを通して成熟していくものであった。

しかし、このように評価観を成熟させたとしても、従来型のテストを継続することにしかない。そこには、評価方法の不在による困難が存在していると考えられるからである。発話4はEさんに、従来型の定期テストが継続していることについて質問している場面である。

発話4

村井：僕の聞いてた印象やと、逆に読むことの評価って全然増えてないような気がするし、材料って定期テストだけじゃないかって気がするんですけど。

E：そうなんだけど。

村井：そこは気にならない？

E：いや、気にはなるけど(中略)まず読むことの評価って言うのを、どう評価したらいいのかが分からない、ってのがまず前提やね。だから学力検査でしか測らない。

ここでは、従来型の定期テストを継続する要因として、評価方法が不在であることが挙げられている。つまり、説明的文章の読みの学力を、総括的評価としてどのように評価すればいいのか、という問いに対して現場の教師が共有している認識が不在であるということである。このことは、従来型のテストでは評価が難しい批判的な読みの評価において顕著であると考えられる。ただし、独自の実践がみられないわけではない。

Iさんは批判的な読みの学力を定期テストで評価するという。そして、定期テストでは、授業で習ったことを「応用」する学力を評価するために、同僚の教師に対し発話5のように働きかけている。

発話5

I: 今の学校で皆もこうやってって言うてんのは、国語に限らず、テストってもんは覚えたことを、それを書かすなんていうつまらんテストをしてる時代じゃないよね。そんなものは意味のないテストや。(中略) そうじゃなくて、例えば5時間勉強しましたと、その5時間勉強して考えたことが頭に入れば、こんな問題にして、考えが書けるんじゃないですかって問題。そういうのをテストに必ず入れましょうって言うてる。それが学力。だから問題に勉強したことが使えるやと。(中略) これが応用。実践力やろ。そういうテストやないとかかんねん。

ここからは、批判的読みに関わる共通の認識や方法がなくとも、独自の実践を行い、それを同僚の教師と共有していこうとする働きが確認できる。

②教師同士の関係に関する葛藤など

ここでは、質問項目の「1-③:①と②の間にズレを感じることはあるか。」「2-②-A:ペーパーテスト以外の評価を定期考査や単元末に行ったことはあるか。ある場合、何がきっかけか。」「2-②-I:そのとき、同学年を担当する教師との間に問題は生じたか。」における発話を中心に確認する。ただし、インタビュー記録では、教師と学習者・保護者といった関係に起因する葛藤や信念が確認できたため、それもここに含める。

まず、教師同士の関係に関する葛藤として、従来型の定期テスト以外の評価を行おうとする場合に、この葛藤が確認できた。Hさんは、近年、「思考力・判断力・表現力」に焦点をあてた指導を行っている。そして、その学力を評価するために、定期テストで作文を出題しようとしたときの同僚の教師の反応について述べている場面が発話6である。

発話6

H: (作文について) 自分より若い人はたいいてい進んでやってくれるんです。やろうとして、学ぼうとして「プリントください」っていわはる。(中略) だけど、年上の人、絶対にやらないですね。

村井: それはどうしてですか。

H: 「昔っからのやりかたで、もういいじゃん」って思ってる人が多くて、なかなか頑固で。

Iさんも年上の教師と定期テストを作成するさいに、同様の経験があったという。ここから、教師同士の関係による葛藤は、複数の教師が同学年の定期テストを作成するとき、高次の学力を評価しようとする教師が、従来型の定期テストに固執する教師と定期テストを作成するといった条件を満たした時に起こると言える。このように、従来型の定期テストが継続する要因からは、批判的な読みやそれに連なる高次の学力評価の課題も確認できる。この葛藤が、ベテラン教師にしか確認できなかったことや、葛藤が起こる条件を踏まえると、教師同士の関係による葛藤は、定期テストを継続する中心的要因ではないと考えられる。また、今回のインタビューでは、ほとんどの教師は一人で一学年を担当していた。これは澤口の述べていた状況とは異なる。このことについては、校種による違いや、対象者の少なさが考えられる。

つぎに教師と学習者・保護者との関係に関する信念を確認する。定期テストに初見の文章を出題することについて、EさんとGさんに共通の反応が見られた。それは、学習者や保護者の納得が得られないと考えるために、初見の文章を出題しないというものである。次の発話7、発話8がそれに該当する。

発話7

E: 「違う文章で出題したけどちゃんと授業で習った内容が理解できてれば解けるんです」っていう説明が通るのかどうか分からない。通らないと思う。子ども(中略)保護者も納得しないだろうし(中略)周囲の納得が得られないんじゃないかなあって思うのが自分的には大きいかな。

発話8

G: やっぱ学校のテストでは授業で習ったことが出るっていうのが世間一般のことなので。それを変えようってことは、自分だけの問題とか国語科だけの問題じゃなくて、学校の問題になってしまうので、しない。(中略) もしやるんやったら、お知らせ配って説明してからじゃないとできない。たぶん授業の中で子どもへの説明だけやったら無理やと思う。

二人は、この他にも問題作成の困難や手間などを理由として挙げているが、大きな理由として、学習者や保護者の納得が得られないことを述べている。しかし、

定期テストを改善していこうとする I さんの発話 5 を踏まえれば、学習者や保護者の納得が得られないという理由とは、事実というよりは信念に近いものだと考えられる。

③高校入試制度による葛藤

ここでは、質問項目の「2-③-A: 公立高校入試制度が授業や評価の方法に影響を与えたことはあるか。」における発言を中心に確認する。指導や評価において入試に合わせた指導が展開され、従来型のテストに留まらざるをえない葛藤がある仮定した。しかし、インタビューから明らかになったのは葛藤というよりは、入試対策を行うという信念や、入試問題に対する肯定的な反応であった。

まず、信念について確認する。ほとんどの教師に見られたのは、基本的に 1 年生、2 年生の指導においては入試を強く意識した授業は行わないと言うことである。入試対策として、定期テストに入試問題と類似した問題を出題することがある教師は 5 名確認できた。発話 9 は、F さんが入試対策について述べている場面である。

発話 9

F: もうそれ (作文) はでも、中学校においては、特に中 3 においては、入試対策(でやる)。中 1、中 2 ではほとんど今はやってないな。中 2 の終わりぐらいやったらやるかもわからんけど。
村井: 練習っていうのは、普段の授業の合間に入れる感じですか。
F: そうそう。宿題もそやし、例えば、帯授業。授業の最初の 5 分とか最後の 5 分とかに入れる。

E さんの場合は、3 年生の 2 学期、D さんは 3 年生の 1 月ごろから入試対策を行うという。ここから、国語科における入試対策は、主に 3 年生を対象に帯单元などによって行われているということが出来る。また、入試対策に対する F さんの「中 3 の国語でテスト対策をしないっていうもんがないのに、週 3 やからさ、それはきついね。」という発話からは、入試対策によって授業が逼迫することへの問題意識を確認できる。しかし、ここで見られるのは、葛藤というよりは、3 年生に対して入試対策を行うという信念である。

つぎに、好意的な反応について確認する。京都府の公立高校入試制度は、2014 年から総合選抜が廃止され、前期、中期、後期選抜が設定された。選抜は、学力検査、報告書、面接の 3 つの方法を、各高校が選択し、評価の比重を決定するように変更された。また、学力検査には、従来出題されてきた多肢選択肢以外に、記述問

題が見られようになった。発話 10 はこのような変化についての I さんの意見である。

発話 10

I: やっぱり前期選抜になって、結構客観的な、いわゆるテストじゃなくて、小論文であったり面接であったりスピーチであったりっていう、総合的な力が問われることはええ点。(中略) だから、テストの現場で初めて見る問題だけど、実は授業でちゃんと考えることやってたらできるような、っていうのを今後より入れていく必要はあるわな。

また、H さんも、「もっと聞いてくれ」というふうに、入試制度の変化を肯定的に受け取っていた。このように高次の学力の指導を行うベテラン教師からは、入試問題が標準テストに留まらない学力を評価することに對して肯定的な反応が確認できた。

以上のように、従来型の定期テストを継続する要因として、高校入試に関わる葛藤は存在しなかった。むしろ、半数の教師が定期テストにおいて入試問題と類似した評価を出題することを踏まえれば、高次の能力の評価への肯定的な反応は、従来型の定期テストを変え得るものととらえられる。

④目標に準拠した評価への移行による困難

ここでは、質問項目の「2-④-A: 相対評価から絶対評価へと移行したとき、評価問題の作り方や方法に変化はあったか。」「2-④-I: 絶対評価に対してどのような課題を感じていたか。」における発言を中心に確認する。インタビューの結果、評価基準に関する困難、生徒との関係に関する困難の 2 つが確認できた。これらはいずれも批判的読みのような高次の学力評価に関する困難である。

評価基準に関する困難として、G さんの発話を取りあげる。G さんは文章の内容などに対して批判的に読む学力を作文によって評価している。その作文の評価に対する困難として発話 11 が見られた。

発話 11

G: 私ともう一人の先生では、やっぱり同じもので測ってるつもりでも目盛の幅がちょっとずつ違ふとかあるので、基準っていうかね、それが難しいっていうか。書いたものを評価するときでも、いろいろ条件を照らし合わせて、じゃあ、これは A にしよう、B にしようっていう話はするんですけども、そうは決めてても陸上のようにストップウォッチで測って客観的にみる部分が、やっぱり主観が入るので、

そのへんが難しいというか、できるだけ、作文とかテストでも、同じ部分は同じ時間に全部みようと思うんですけど、(中略)日をおくと変わってしまったりとか。(中略)とにかくでも、なにかテスト以外のところで評価しようということは多くなりました。

発話の前半では、明確な基準の作成・共有することへの困難、とくに「ストップウォッチで測って」のように信頼性の設定に関する困難が確認できる。発話の最後にみられる「テスト以外のところで評価」することが多くなったのは、この信頼性の困難を克服しようとする行動だと考えられる。基準の作成・共有に関する困難は初任者や中堅の教師にも確認できた。この困難の一因として、評価基準を「ストップウォッチ」と例えるように、読みの学力を過度に客観的に測定すべきものとしてとらえていることが考えられる。

また、目標に準拠した評価を行う中で、起こる困難として、学習者との関係に関する困難が見られた。発話12はAさんが目標に準拠した評価の難しさを述べている場面である。

発話12

A：説明文で絶対評価は難しいな。単元のまとめで、自分の考えを述べさせる意見文を作った時は悩みました。(中略)明らかにテストの点数やったら自分より低い友達の方がAで自分がBやったら納得いかんやろうなと。で、きちっと説明したらいいんですけど、結局、見比べて、うーん、この子の力やったらBやけど、初めての出会いやしAにしとこかみたいにかなり優し目にしてしまふのかな。

村井：明確な基準が作れないっていう感じですか。

A：(中略) きわどい子も評価全部上げとくみたいな形になってしまいますね。(中略)周りの先生とかもよく見比べて、その子の名前みて「あかんけどな」って言いながら、「この子やったらこんだけできてるし、もうAにしたり」みたいな。

このように、生徒との信頼関係などを理由に、評価を甘くしてしまうことは、Cさんの同僚、Eさん、相対評価時代のIさんにも確認できた。この行動は、学習者の意欲を喚起しようとするものではあるが、目標に準拠した評価の理念からは外れるものである。

以上のように、目標に準拠した評価に関する困難は、従来型の定期テストを継続する要因ではなかった。これらの困難は、多肢選択肢など標準テストに属する評

価ではなく、批判的な読みの評価に関わる困難である。ここからも、批判的な読みの指導が行われるようになる一方で、その評価方法の不在による困難が確認できた。

4. 考察

4-1. 葛藤・困難・信念の整理

インタビューの結果確認できた葛藤・困難・信念を、学力観・評価観の形成によって解決できるものとできないものに分けて整理すると表6のようになる。

表6 葛藤・困難・信念の分類

- | |
|--|
| <p>①学力観・評価観の形成によって解決できるもの</p> <p>(1) 学力観・評価観の未成熟による困難</p> <p>(2) 評価基準に関する困難</p> <p>②学力観・評価観の形成によって解決できないもの</p> <p>ア：教師のもつ信念によるもの</p> <p>(3) 学習者や保護者の納得が得られないという信念</p> <p>(4) 入試対策を行うという信念</p> <p>イ：教師同士の関係や学習者との関係によるもの</p> <p>(5) 従来型のテストに固執する教師との葛藤</p> <p>(6) 生徒との関係に関する困難</p> <p>ウ：共有された評価方法の不在によるもの</p> <p>(7) 評価方法の不在による困難</p> |
|--|

ほとんどの困難・葛藤・信念は、仮説と重なるものであった。しかし、高校入試制度による葛藤は存在せず、入試対策を行うという信念と、入試問題の変化に対する肯定的な反応が確認できた。仮説と結果が異なった原因として、入試問題が、従来型の定期テストに留まらない内容へと変化したこと、それが、「応用」や「思考力・判断力・表現力」といった学力の形成に焦点をあてていた教師の学力観と重なるものであったことが考えられる。

これらの葛藤・困難・信念は、説明的文章の読みの学力評価の中でも総括的評価に焦点をあてたときに確認できたものであるが、そのすべてが定期テストを継続する要因ではなかった。定期テストを継続する主な要因となるのは(1)学力観・評価観の未成熟による困難、(3)学習者や保護者の納得が得られないという信念、(5)従来型のテストに固執する教師との葛藤、(7)評価方法の不在による困難の4つだと考えられる。

若手教師においては、共通して(1)学力観・評価観の未成熟による困難が確認できた。この困難によって、従来型の定期テストを模倣する段階が考えられる。

そして、同僚の教師によるテスト問題の検討などを通して学力観・評価観が成熟する中で、よりよい定期テストを作成できるようになる。しかし、中堅教師においては、学力観などの形成にともなって、(3) 学習者や保護者の納得が得られないという信念を形成することで、従来型の定期テストを継続する可能性がある。また、初見の文章による評価方法の理論や、批判的な読みの評価の開発が十分でないといった、(7) 評価方法の不在による困難によって、従来型の定期テストを継続してしまう可能性があった。しかし、これらの学力の形成に焦点をあてた教師が、独自に評価方法の開発や共有を行っている例がみられた。この場合、(5) 従来型のテストに固執する教師との葛藤がみられない限り、従来型のテストに留まらない評価が行えると考えられる。

4.2. 総括的評価の課題と方向性

説明的文章の読みの学習指導における評価の課題としてインタビューで明らかになったことを、整理し、その解決の方向性について述べる。

従来型の定期テストが継続する主な要因のうち、(1) 学力観・評価観の未成熟による困難は教師自身の成長によって解決できるものであった。(3) 学習者や保護者の納得が得られないという信念は、同僚の教師との対話による解決が考えられる。(5) 従来型のテストに固執する教師との葛藤は、批判的読みの学力を評価しようとする教師から確認できた。ここには、(7) 評価方法の不在による困難が背景にあると考えられる。3-2では、批判的読みの指導をほとんどの教師が必要であると考えていた。そして、その評価はほとんどの場合、作文によって行われていた。しかし、作文による評価に対しては、発話11で確認したように、(2) 評価基準に関する困難が確認できた。また、発話5で確認したように、定期テストで批判的な読みの評価をしようとしたIさんは同僚の教師にこのような評価を行う必要性を共有しようとしていた。このように、批判的な読みの指導の必要性が認知され、実際に指導されるようになったものの、その評価方法については、教師が共有する評価方法や理論が存在していない((7) 評価方法の不在による困難)。そのために、(5) 従来型のテストに固執する教師との葛藤が起こるのである。

これらのことを踏まえれば、説明的文章の読みの学習指導の研究として、(7) 評価方法の不在による困難に対応した研究の必要性を指摘できる。つまり、学力形成論や評価論を踏まえた、批判的な読みの評価の開発である。説明的文章の読みの学習指導に関する理論的研究や実践と、学力形成論・学力評価論との接続を

試みるのが、課題解決には必要であろう。このような研究の必要性自体は先行研究でも指摘されてきた。本稿の独自性は、読むことの総括的評価に関する実態や教師の価値観をとらえることで、現在求められている批判的読みの評価に関する研究が、従来型の定期テストの課題解決にも通じる可能性があることを指摘した点にある。

このように、従来型の定期テストが継続される要因を明らかにしたこと、その中から説明的文章の読みの学習指導で焦点をあてるべき課題について指摘したことが本稿の成果である。

一方、課題として、教材などを用いた学力観・評価観の把握ができなかったこと、批判的な学力の内実について精査できなかったことなど、具体的な学力観・評価観の把握が十分でなかったことがあげられる。今後は、読みの水準を絞り、より具体的な学力観・評価観に焦点をあてた研究が求められる。

【注】

- ¹ 吉川芳則「説明的文章の領域における実践研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究成果と展望Ⅱ』学芸図書、2013年、p.202-203
- ² 高木まさき他編著『国語科重要用語辞典』明治図書、2015年、p.155において間瀬茂夫は、批判的読みに関する「実践が十分に行われてきていないため、批判的読みに関する学習者の発達と学力評価に関する知見の蓄積が十分ではない」と指摘している。
- ³ 木下川肇『「理解の能力」評価の実際』石田恒好・市原菊雄編『中学校国語科 観点別評価の手順』図書文化社、1994年、p.146、および兵藤伸彦「言語技術の知識と活用力を問う」『教育科学国語教育』No.658、明治図書、p.32など
- ⁴ 松沢伸二・加藤茂夫「授業で一度読んだ文章を英語の期末考査に使うことについての一考察」『新潟大学教育人間科学部紀要』第6巻第2号、p.398
- ⁵ アーサー・ヒューズ『英語のテストはこう作る』（静哲人訳）研究社、2003年、および関正昭・平高史也編『日本語教育叢書 テストを作る』スリーエーネットワーク、2013年など
- ⁶ 澤口哲也『高等学校国語科における評論文教材のクリティカル・リーディングに関する実践的研究』三重大学院教育学研究科、2011年、p.117
- ⁷ 田近洵一「国語学力の構造と目標分析」全国大学国語教育学会編『国語科評価論と実践の課題』明治図書。1984年、pp.26-27
- ⁸ 高木展郎「『評価基準と評価基準の具体例』が示さ

れたことの意味」『日本語学』vol.23, 明治書院,
2003年, p.14

明治図書, 2003年, pp.1-2

(主任指導教員 問瀬茂夫)

⁹ 堀裕嗣『絶対評価の国語科テスト改革・20の提案』